

A FORMAÇÃO DE LEITORES E OS PROCESSOS DE LETRAMENTO POÉTICO-LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Reader education and poetic-literary literacy in the classroom

Simone Oliveira Vieira Peres¹
Patrícia Beraldo Aparecida Romano²

RESUMO: Este texto parte de uma discussão sobre a formação literária em sala de aula baseada nos processos de Letramento Literário propostos por Cosson (2006, 2009), Paulino e Cosson (2009) e tem como finalidade alcançar o letramento por meio do gênero poético (Paz, 2003), entendendo que a criação poética, atrelada ao campo multissemiótico e tecnológico, produz um saber que abarca os multiletramentos, as diferentes linguagens e semioses visando uma pedagogia do sensível. Além dos teóricos já citados, este trabalho se sustenta em Bakhtin (2003), Antunes (2003), Solé (1998), Soares (2011), Rojo (2013) e demais teóricos elencados nas referências.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; Letramentos; Poesia; Multiletramentos; Educação Literária.

ABSTRACT: This text starts from a discussion on literary training in the classroom based on the Literary Literacy processes proposed by Cosson (2006, 2009), Paulino and Cosson (2009) and aims to achieve literacy through the poetic genre (Paz, 2003), understanding that poetic creation, linked to the multisemiotic and technological field, produces knowledge that encompasses multiliteracies, different languages and semiosis aiming at a pedagogy of the sensitive. In addition to the theorists already mentioned, this work is based on Bakhtin (2003), Antunes (2003), Solé (1998), Soares (2011), Rojo (2013) and other theorists listed in the references.

KEYWORDS: Reader education; Literacies; Poetry; Multiliteracies; Literary education.

UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NECESSÁRIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A leitura desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento pessoal e no fortalecimento da cidadania.

¹ Mestra, professora no ensino fundamental (Anos Finais), da secretaria municipal de Canaã dos Carajás- PA.

² Profa. Dra. associada I na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus de Marabá.

Assim, ela pode ser entendida como um ato de empoderamento social capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, não se trata apenas de uma habilidade técnica, mas de uma ferramenta de emancipação e participação ativa na vida social. Nesse sentido, a leitura não está atrelada apenas ao contexto pedagógico e formativo escolar, mas a uma prática social que possibilita a integração do indivíduo em sociedade e atua diretamente em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social desde os primeiros anos de vida.

É possível afirmar, a partir de pesquisas já desenvolvidas por diferentes áreas da ciência, que os processos de aquisição da língua e da linguagem defendem que a aprendizagem ocorre, primeiramente, a partir de um repertório de conhecimentos que todo indivíduo carrega já desde a primeira infância. Para Martins (1982), trata-se de um processo que acompanha o indivíduo, desde o seu nascimento, em níveis até inconscientes, quando as crianças compreendem e dão sentido às coisas à sua volta.

Na verdade, o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas; foi se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e culturalmente circundante (MARTINS, 1982, p. 17).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a leitura está associada a um conjunto de relações cognitivas vinculadas à memória, à percepção, à linguagem, ao raciocínio, entre outros aspectos sensoriais que contribuem para a construção de sentidos do sujeito. Outras concepções sobre a leitura dão conta de que os processos de leitura ocorrem à medida em que as experiências e situações do cotidiano vão possibilitando a organização dos conhecimentos adquiridos. Assim, na visão de Martins (1982), a leitura contribui para que o sujeito tome consciência de si mesmo e do mundo à sua volta.

Na concepção de Freire (2003), a leitura envolve um processo complexo e multifacetado que não se restringe a uma interação entre o leitor, o texto e o contexto em um espaço escolar, mas que é capaz de conferir uma dimensão existencial ao sujeito como produtor de linguagem, de sua história e como intérprete do seu contexto.

Sendo assim, cabe destacar o fato de que saber ler também está vinculado às relações de poder, as quais podem gerar inclusão ou exclusão, já que a partir da alfabetização e da escolarização os indivíduos têm acesso a espaços e direitos sociais.

Ter acesso à palavra escrita representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É nessa linguagem formal que, em qualquer país, estão escritos os códigos, as leis, os regimentos, os ensaios científicos – tudo, enfim, que faz parte da organização e do funcionamento dos grupos. Daí o caráter de exclusão do analfabetismo: ele priva as pessoas de um tipo particular de informação (ANTUNES, 2003, p. 76).

Segundo Antunes (2003), a leitura da palavra estabelece a possibilidade de acesso ao conhecimento produzido, expandindo os repertórios de informação do leitor sobre o mundo que o cerca e proporcionando prazer. Nesse processo complexo e dinâmico, o leitor é um "produtor de sentidos", ou seja, é ele quem atribui significado ao texto por meio de suas experiências, vivências e conhecimentos prévios (BARTHES, 2017).

Sendo assim, o leitor não deve ser entendido como um receptor passivo, mas sim um agente ativo na construção de significados, e o ato de ler não se deve restringir a uma simples decodificação de sinais gráficos, resultado de um processo formal de escolarização. Desse modo, Lajolo (2006) enfatiza o fato de que a escola não é um espaço restrito e exclusivo de leitura, pois é na interação diária com o contexto que se desenvolvem tais práticas.

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (LAJOLO, 2006, p. 7).

Ao discutirmos a questão da leitura no Brasil, nos deparamos com pesquisas que apontam que se trata de um problema histórico, político e sociocultural, uma vez que também está relacionado à falta de políticas públicas eficazes de acesso à educação e ao livro, ausência de incentivos, de investimentos e de uma gestão eficiente, além de aspectos mais comportamentais. Assim, é importante destacarmos que o nível de leitura e de acesso à escolarização e aos livros também está atrelado às relações de poder e de exclusão, principalmente, em se tratando de populações marginalizadas social, geográfica e economicamente.

O Brasil ostenta a marca de séculos de escravidão, os quais resultaram na segregação de direitos fundamentais como o acesso à educação e, por consequência, à leitura escolarizada. Vale destacar que, por séculos, as escolas se estabeleceram nos centros urbanos e destinadas, principalmente, a um público elitizado. Assim, após um longo período, o poder buscou aumentar os índices de alfabetização por meio de programas educacionais voltados aos jovens e adultos. Em paralelo, buscou-se também diminuir o número de crianças que não frequentava a escola - considerando-se que a grande maioria trabalhava para complementar a renda familiar -, o alto número de evasão escolar e as disparidades entre idade e série dos estudantes. Cabe ressaltar ainda a dificuldade das comunidades menos favorecidas para atingir um determinado nível de graduação, pois a universidade era considerada um espaço “elitizado”, acessado apenas por uma parcela privilegiada socialmente (RIBEIRO, 1986).

Em uma sociedade com quase a metade de sua população analfabeta, quem eram os alunos e quem eram os professores? Os primeiros eram os que conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até à escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e as escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização. Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 161).

A educação brasileira e o acesso à leitura escolarizada também são marcados por alguns acontecimentos importantes como as reformas educacionais, o programa de alfabetização de Freire, posteriormente interrompido por questões políticas impostas pela ditadura; o período de redemocratização e as políticas educacionais de caráter neoliberal; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevista na Constituição Brasileira de 1988; a ampliação no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 2003; a ampliação no investimento e expansão do número de universidades públicas federais, bem como a implantação do Programa Universidade Para Todos - ProUni e da oferta de cotas estudantis voltadas às populações de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Em função dos graves problemas estruturais na área da educação, o desempenho dos estudantes em relação à leitura alcança baixos índices, assim como a qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. Nesse sentido,

pesquisas importantes como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelaram que, em 2018, o Brasil ocupou o 58º lugar no ranking com classificação abaixo de países como Chile (44º) e Uruguai (49º). Envolvendo mais de 40 países com diferentes aspectos sociais e culturais, a pesquisa avaliou estudantes de quinze anos, matriculados em escolas públicas e privadas.

O PISA (2018) visa avaliar não apenas os componentes de leitura, considerando-se que inclui também matemática e ciências, com a finalidade de propor soluções e até promover reformas educacionais nos países avaliados.

A leitura é um mecanismo de ascensão social, uma vez que é por meio dela e da escrita que o mundo se comunica. Os avanços da tecnologia, em especial da comunicação por mensagens instantâneas é um indicador incondicional de que é preciso ler e escrever para garantir a comunicação entre os pares. Aquele que não lê, pouco consegue se desenvolver socialmente por meio da leitura e escrita, ficando à margem das atividades da sua comunidade, uma vez que a leitura é parte da aprendizagem ao longo da vida (PISA, 2020, p. 50).

Desse modo, usou-se o termo “letramento em leitura”, visando abarcar diferentes competências cognitivas, não se restringindo à decodificação das palavras, mas referindo-se ao conhecimento de mundo do estudante. Há ainda outros indicadores de programas de avaliação nacionais, voltados para acompanhar os índices das competências em leitura, como o SAEB/Prova Brasil e o Provinha Brasil, que, igualmente, registraram dados abaixo das expectativas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2021, o desempenho do Brasil em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) recebeu a nota 4,6, já a meta correspondia a 5,1; o estado do Pará, local onde as pesquisadoras deste texto se encontram, teve a pontuação 3,8, muito abaixo da meta proposta que se referia a 5,2.

Com base nesse contexto preocupante em relação à proficiência leitora, Solé (1998) reforça que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades, fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo, talvez ninguém lhes leia livros com

frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição (SOLE, 1998, p. 65).

Ainda sobre o papel dos educadores nos processos de leitura, Lajolo (2006) argumenta que, especialmente, em uma sociedade que pretende democratizar-se é imprescindível que os professores também sejam leitores e que possuam uma familiaridade com um amplo repertório de textos para que, assim, sejam capazes de não apenas compartilharem a leitura, mas de estimularem o interesse dos estudantes à literatura.

A análise do desempenho da leitura no Brasil, considerando-se as últimas décadas, é um exercício complexo e crucial para a compreensão do estado da educação e da cidadania no país. A leitura despenha um papel fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento pessoal e na participação cívica. Silva (1996, p. 64) ressalta que é a partir do domínio da leitura que o homem pode fazer-se presente nas práticas sociais e intervir nelas. Nesse viés, o ato de ler pode ser entendido como um modo de questionar a realidade para compreendê-la melhor, a partir de um olhar crítico diante dos discursos. Nesse sentido, é fundamental problematizar o papel da escola como espaço de formação de leitores e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A análise crítica do desempenho da leitura no Brasil, na última década, destacou a importância de se alinhar as concepções teóricas com as práticas sociais, uma vez que os resultados das avaliações apontam para um descompasso entre teoria e prática. Para superar esses desafios, é fundamental que sejam adotadas políticas educacionais abrangentes que considerem as práticas de alfabetização e de letramento no contexto escolar, valorizando a leitura como um ato de empoderamento e que garantam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua região ou condição socioeconômica. A leitura não deve ser vista apenas como uma competência técnica, mas como um instrumento que capacita os indivíduos a compreenderem o mundo à sua volta e a se envolverem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A EDUCAÇÃO POÉTICO-LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Vivemos em um mundo cada vez mais permeado por imagens e textos visuais, por isso, torna-se necessário formar leitores e produtores de textos multimodais e multissemióticos. Assim, a escola se revela como um espaço que constrói indivíduos capazes de enfrentar os desafios de um mundo visual e digital em constante evolução, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e informados.

Os gêneros textuais ou discursivos, orais ou escritos estão presentes em todos os lugares onde há linguagem. As pessoas se expressam e se comunicam por meio deles, assim compreendem o porquê de serem tão diversos quanto permite a esfera da atividade humana em que se produz a linguagem. Esse tipo de entendimento e noção sobre gênero foi apresentado pela primeira vez pelo teórico Mikhail Bakhtin (2003). Ele apresenta uma definição de gêneros do discurso a partir de três elementos que serão abordados neste trabalho: conteúdo temático, estilo e construção composicional:

O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p.262).

Ampliando a perspectiva e diversidade de gêneros discursivos, atualmente, os estudos voltados para a área da educação estão centrados na perspectiva do multiletramento e da multissemiose, tendo também como enfoque a multimodalidade dos textos e de seus suportes, a partir do contexto de produção, circulação e interlocução textual. A partir da expansão dos meios tecnológicos de acesso à informação e ao conhecimento, surgiram novas dinâmicas sociais e perspectivas de análise sobre a construção de sentidos, atuação do imaginário e formação de leitores.

Segundo Bauman (2001), a contemporaneidade é marcada pelo conceito de “modernidade líquida”, em virtude da instabilidade de parâmetros, da ideia de uma nova ordem a partir do “derretimento dos

sólidos”, culminando na “progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais” (BAUMAN, 2001, p. 10).

Nesse cenário, as mudanças estruturais da sociedade pós-industrial, a intensificação da globalização, produção tecnológica, revolução digital e o imperialismo cultural consolidaram um novo tipo de pensamento, o “imagético”, que é resultado do imaginário impulsionado pelo entretenimento midiático. Desse modo, discutir sobre o modo como o indivíduo se relaciona com as imagens é também uma tentativa de entender como se constrói o imaginário em relação à leitura do mundo e da palavra.

Para atrair a atenção dos estudantes para o mundo da leitura é preciso compreender o contexto em que eles estão inseridos, e, principalmente, as estratégias metodológicas que conduzirão à mediação de leitura. Assim, compreender o modo como as práticas de leitura também se fazem presentes, a partir de filmes, jogos, livros ilustrados, mídias, redes sociais, dentre outras linguagens e suportes visuais.

Desse modo, se desejamos formar leitores é preciso mais que alfabetizar, ou seja, ensinar a decodificar os códigos da língua escrita, é necessário pensar em práticas de letramentos, buscando entender o lugar da escola como uma agência de letramento. Vale ressaltar que, ao valorizarmos a cultura, é preciso levar em conta os “*múltiplos letramentos* valorizados ou não, globais ou locais” (ROJO, 2009, p.100).

Tendo em vista as concepções acerca das práticas de letramento e suas relações com a formação do leitor literário é preciso compreender o contexto em que ocorre a leitura. Nesse sentido, sabe-se que ler um texto literário é diferente de ler uma bula de remédio, um manual de instruções, entre outros textos que circulam socialmente, pois atende a objetivos e conhecimentos diferentes. Assim, busca-se na teoria dos letramentos subsídios teóricos que auxiliem o professor (re)pensar o ensino da leitura e a (re)construir metodologias para a prática da leitura literária na escola.

Reforça-se, então, o fato de que as práticas sociais de uso da leitura e escrita não são únicas, mas diversificadas, e abrangem a multiplicidade de linguagens e meios de comunicação diversos, os quais demandam conhecimentos e habilidades específicas, por isso a necessidade de algumas adjetivações como: letramentos digitais, letramentos de reexistência Souza (2011), e no neste caso, os letramentos literários - Cosson (2006); Paulino, Cosson (2009); Cosson (2009).

É importante destacar que o processo de letramento literário difere do da leitura literária por fruição. Para Cosson, a compreensão do letramento literário

é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Dessa forma, precisa-se da escola para que os letramentos literários possam se concretizar. Segundo Soares (2011), a escolarização do texto que adentra a escola é inevitável.

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2011, p. 47).

Atualmente, discute-se sobre o processo de didatização e sistematização da leitura literária na escola como parte do processo de ensino e aprendizagem. Soares (2011) destaca a importância da escolarização no sentido de potencializar a leitura literária possibilitando a ampliação das dimensões afetiva, ética e estética na leitura dos textos. Ao propor as práticas de letramento literário em sala de aula, Cosson (2006) apresenta duas sequências didáticas que auxiliam o professor a pensar e elaborar as suas atividades: A sequência didática básica e a expandida.

Após passar por algumas revisões, o conceito de letramento literário como prática passou a ser referido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Desse modo, “outros tipos de letramento continuam sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Letrar-se literariamente não é apenas um saber que se aprende com a leitura de obras literárias, seja em casa, na escola, ou em outros ambientes, é preciso entender que esse processo não começa e nem termina na escola, perdura pela vida

toda, sendo possível a literatura enquanto construção de sentidos em eventos da vida social, seja no ato de contar, recontar histórias para crianças na hora de dormir, seja em atividades de sala de aula etc.

Outro aspecto enfatizado acerca da experiência literária é o caráter dialógico que é proposto a partir da relação leitor e escritor, como processo formativo da linguagem. Candido (1995) defende a literatura enquanto direito básico do ser humano, uma vez que a fabulação pode atuar na formação dos sujeitos e no caráter deles.

Nessa perspectiva, é preciso ampliar as reflexões que envolvem os processos de leitura e de letramento literário para defender a proposta de uma educação poético-literária, que esteja vinculada ao contexto social e cultural dos estudantes para além dos espaços escolares. Desse modo, o modelo de educação voltada para literatura não deve se vincular apenas a um único campo de atuação (artístico-literário), mas também possuir um viés filosófico, científico e estético. Por isso, há a necessidade de políticas educacionais e estratégias metodológicas que extrapolem o livro didático e o espaço escolar, uma vez que a literatura e a poesia se estendem às mais diferentes esferas sociais e culturais.

É importante considerar, então, que uma prática escolar que preconize a educação literária deve compreender o letramento literário inserido no contexto dos multiletramentos e não de maneira isolada, uma vez que a escola está atravessada pela cultura digital, por diferentes linguagens e por textos multimodais. Durante a pandemia do Covid 19, tornou-se ainda mais visível que os processos de leitura e escrita não se restringiam ao ambiente escolar ou ao livro físico, mas se ampliavam para o ciberespaço, através das plataformas virtuais, dos aplicativos, das redes sociais etc. Esse cenário potencializou o uso de tecnologias e de gêneros midiáticos e digitais em algumas escolas, conforme a realidade de cada espaço educativo, contribuindo para que nas aulas pudessem ser utilizados e produzidos *podcasts, fanfics, memes, tiktoks*, ciberpoesias, instapoemas, tutoriais, entre outros textos que exploram diferentes semioses.

Contudo, é preciso reconhecer que a escola continua sendo um importante espaço para a formação de leitores, tendo em vista que as práticas de leitura e o acesso ao livro literário ainda ocorrem com bastante dificuldade devido à escassez de bibliotecas públicas e do alto custo que representam as obras literárias para a constituição dessas bibliotecas. Por isso, a necessidade de que a cultura leitora seja cada vez mais fortalecida como prática social.

Ao se discutir sobre as representações do texto literário no espaço escolar, além dos valores e comportamentos que carregam consigo, também é pertinente refletir sobre a relação entre leitor, autor e os processos de

mediação de leitura. Desse modo, refletir sobre a importância da educação literária passa pela compreensão de como atuam as relações de poder no contexto social, político e cultural, e assim como são construídas as políticas educacionais e curriculares, a exemplo da construção das direcionadas às escolas e sobre as diretrizes que norteiam a compreensão sobre competências e habilidades voltadas para o estudante leitor. Não basta haver bibliotecas ou salas de leitura, computadores e acesso a uma boa internet, é imprescindível que existam professores-leitores-mediadores com potencial para o mediar todo o processo, não apenas de leitura literária, mas também de acesso e escolha de páginas, aplicativos, jogos educativos e demais recursos multimodais que possam contribuir para o ensino-aprendizagem dos discentes.

Ao se refletir sobre as práticas de letramento literário que levam em consideração a formação reflexiva e múltipla do leitor, também são abordadas as dimensões do texto e suas relações com o corpo-leitor³. Nesse sentido, Zumthor (2010) explica que o texto se vincula à experiência humana e aos sentidos.

O texto se apresenta como produção do corpo, do gesto, da voz canalizando a teatralidade de antigas culturas e as de nosso tempo. Fica sendo tudo um grande conjunto, em que a permanência se faz marcada pelo que de mais rico traz, segundo ele, a experiência humana: a dimensão emotiva da comunicação, o alcance dos princípios que garantem — a plenos sentidos — uma presença corpórea, memória imperecível, toda vez que se presentifica. (ZUMTHOR, 2010, p. 289)

Assim, torna-se necessário ampliar o olhar sobre as possibilidades de leitura, a partir de práticas que explorem os sentidos. A pedagogia do sensível é um conceito que surgiu no campo da educação e propõe uma abordagem mais sensível e estética no processo de ensino e aprendizagem. Quando aplicada à leitura literária e poética, busca despertar no leitor a capacidade de sentir e perceber uma obra de forma mais profunda e significativa.

Ainda sob esse aspecto, alguns autores, como Merleau-Ponty

³ Para Zumthor (2010), a performance corporal nos processos de leitura não faz referência a mera comunicação ou decodificação de um texto, mas à capacidade perceptiva do corpo-leitor como gerador de sentidos múltiplos, pelos quais os sujeitos são afetados.

(1999), defendem a importância da experiência perceptiva na compreensão do mundo. Segundo ele, o corpo é o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo e, portanto, a leitura deve ser compreendida como uma experiência sensorial, que envolve a percepção do corpo-leitor.

Já em relação aos processos de mediação da leitura literária, Lajolo (1988) critica a escolarização da leitura e da literatura e questiona o caráter técnico-instrumental, pautado em metodologias repetitivas que buscam apenas a otimização de procedimentos. Soares (2011) complementa lembrando a necessidade da construção de práticas escolares que conduzam à leitura literária como uma experiência estética e ideológica, ou seja, capaz de levar o aluno ao senso crítico e ao prazer, caso contrário a literatura se torna um instrumento de ensino mecanizado.

Quando se coloca em foco a importância da formação múltipla do leitor levando em consideração a experiência e a fruição leitora, também se abre essa discussão para destacar o aspecto lúdico no espaço formativo escolar e sua importância no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e na aquisição de uma aprendizagem significativa.

Desse modo, pensar em propostas que visem a construção de práticas escolares direcionadas à educação poético - literária dos estudantes perpassam essencialmente pela percepção do modo como a poesia atravessa as diferentes linguagens, semioses e suportes multimodais, e a necessidade de formar leitores e estratégias de mediação de leitura dos gêneros poéticos.

O GÊNERO POÉTICO NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Pensando a literatura enquanto direito básico do ser humano, conforme defende Candido (1995), o professor não deve se esquivar de apresentar a poesia aos estudantes, estimular a leitura, ampliar os repertórios linguísticos, artísticos e culturais que ela potencializa nos mais diversos textos multimodais. Contudo, é preciso que a poesia esteja presente no contexto escolar não como um pré-texto apenas para fins didáticos (LAJOLO, 1991), mas em seu caráter múltiplo e polissêmico, explorada em suas dimensões linguística, estética, imagética, perceptiva e corporal.

Segundo a definição de Paz (1982, p. 135), a linguagem, enquanto um conjunto de signos móveis e significantes, ultrapassa sua essência ao ser tocada pela poesia, pois “o poema transcende a linguagem”. Ao pensar o processo de criação poética, Bachelard (2018) atribui ao devaneio a capacidade do poeta de construir imagens que superam as palavras, possibilitando a fuga da realidade e a tomada de consciência ao

mesmo tempo.

Já Nelly Novaes Coelho (2000) atribui à poesia um “modo de ver as coisas” partindo daquilo que está submerso, expresso por meio de palavra, imagem e som. Segundo ela, “as palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias...através de imagens (símbolos, metáfora, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...)” (COELHO, 2000, p. 222).

Nesse sentido, ela destaca a importância da poesia ainda na infância, sendo reconhecida nas cantigas de ninar, de rodas, nas parlendas ou em outras experiências orais significativas que se alargam explorando e despertando os mais diferentes sentidos da criança. Para além do “olhar da descoberta”, a autora ressalta que as experiências poéticas, nessa fase, atuam sobre a formação de consciência sobre si e sobre o meio em que se situa.

Neusa Sorrenti (2009) também reforça a capacidade da poesia de propiciar essa relação da criança com o mundo.

As parlendas, os acalantos, as adivinhas e as cantigas de roda acompanham a criança desde o nascimento e, assim, têm a função iniciadora no seu desenvolvimento emocional e poético. Além disso, a criança cresce brincando com apelidos, seja no recreio da escola, no meio de manifestações artísticas populares, diante da TV, seja no futebol – quando a torcida faz rima com o nome dos jogadores vencedores ou perdedores (SORRENTI, 2009, p. 13).

Nos primeiros anos de formação escolar, a poesia ainda detém um espaço importante, pois se observa a presença desse gênero nos livros didáticos e na produção literária poética voltada especificamente para a infância. Além disso, as estratégias metodológicas envolvem a ludicidade e a poesia faz-se presente por meio da oralidade, seja nas rodas de conversa ou de leitura em sala de aula, seja nas apresentações em datas comemorativas, cantigas, declamação de poemas, jograis etc.

Ao escrever sobre a poesia infantil e a transitoriedade do leitor criança, Bordini (2008) explica que, à medida que,

para as faixas etárias de zero a oito anos, há variados exemplos dos gêneros propostos. Quando se ultrapassamos nove anos, o acervo disponível se torna menos fértil, não abrange a maior parte das possibilidades históricas de consumo e dá preeminência ao intimismo, quando as faixas etárias estão, no

processo de desenvolvimento, mais interessadas na descoberta do mundo, na ação sobre ele. Pode-se observar claramente que as preferências temáticas, obtidas através de pesquisa de campo, não encontram ressonância na poesia lírica produzida para esses receptores, que têm, por isso, um atendimento a apenas uma das esferas de sua maturação, a emocional, em que a introspecção ainda se encontra em germe (BORDINI, 2008, p. 32).

Nesse sentido, à medida em que as crianças avançam no universo da cultura letrada, formalmente proposto pela escola, a leitura poética sobre os diferentes textos (verbal e não verbal) cede espaço a aspectos mais estruturais da linguagem, como os estudos gramaticais e de análise semântica, além dos textos em prosa com maior frequência do que os gêneros poéticos. Se antes, no ensino infantil, o público leitor era acompanhado em suas incursões poéticas de forma lúdica por mediadores formados em pedagogia; agora esse público um pouco mais amadurecido, em sua fase adolescente, está acompanhado dos professores licenciados em áreas específicas e com demandas curriculares que se revelam mais “necessárias” para a aprendizagem dos estudantes.

Vale ressaltar que esse espaço reduzido nas propostas curriculares, livros didáticos e metodologias de ensino não ocorre apenas em relação à poesia, mas também às obras literárias consideradas marginalizadas, manifestações artísticas e a outros bens culturais, que têm sido cada vez mais desvalorizados e negligenciados em políticas públicas educacionais. Sorrenti (2009) faz a seguinte crítica a esse respeito:

Numa organização marcada pelo utilitarismo, apregoa-se que cada criança deve aprender a não perder seu tempo, nem tomar o de seus professores. Infelizmente, a poesia e a arte em geral participam dessa área denominada ‘não lucrativa’ em que se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, e por isso, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro (SORRENTI, 2009, p. 17).

Já em relação aos processos de mediação na formação de leitores de poesia, Pinheiro (2007) questiona qual é o espaço que a poesia possui não só no âmbito da educação, mas, de maneira geral, na vida das pessoas. Outro fator que ele considera fundamental é que o mediador seja, antes de tudo, um leitor de poesia para que seja capaz de atrair a atenção do

estudante a partir da leitura oralizada, rítmica e até descritiva do texto poético.

Contudo, é preciso levar em consideração que os professores também estão inseridos em uma lógica cultural que não privilegia os gêneros poéticos. E que não se trata, exclusivamente, da “falta de incentivo ou interesse” por parte dos leitores, mas também da disponibilidade de obras literárias acessíveis. “Percorrendo as páginas de um catálogo de editora, o número de títulos de poesias é mínimo, comparado àqueles de narrativa em prosa. Os editores alegam que publicam pouco porque ‘poesia não vende’” (SORRENTI, 2009, p. 21).

Por esse viés, é ainda mais raro perceber a produção poética voltada para o público adolescente. Pode-se, inclusive, levantar o questionamento se, de fato, não existe oferta de livros de poesias porque não há demanda de leitores ou se essa lógica se opera de modo contrário. Ocorre que ambos os fatores se retroalimentam, contribuindo para essa lacuna na formação de jovens leitores com olhar sensível, criativo, crítico e, sobretudo, poético.

Em relação à mediação de leitura poética para esse público específico, é preciso estar atento às práticas que sejam atrativas e que dialoguem com a realidade deles, pois de acordo com Bordini (2008, p. 32), essas defasagens “deve ser levadas em conta por todos aqueles que trabalham em favor da formação do gosto pela poesia, seja no âmbito familiar, escolar, comunitário ou da indústria cultural”.

Marcado por transmutações em suas dimensões multissemióticas e sígnicas, o gênero poético também recebeu contribuições com o avanço das tecnologias digitais, uma vez que o espaço da poesia ganhou novas dimensões potencializado pelos gêneros multimidiáticos em suas diferentes linguagens (modos e semioses) e suportes. Roxane Rojo (2009, p. 107) destaca a importância dos letramentos multissemióticos visando ampliar a capacidade de compreender gêneros que combinam diferentes modalidades como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital. Segundo a autora, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som fala) que o cercam ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2013, p. 20)

Assim, a oferta de poesia, em sala de aula, deve partir da perspectiva multissemiótica, compreendendo para além do texto verbal (escrito ou oral), a existência de novos gêneros do universo digital como a fotopoesia, a instapoesia, a videopoesia e a ciberpoesia. Nas diferentes mídias e redes sociais, o texto poético carrega em sua fluidez modal também

uma potência semântica, estética, criativa e crítica. Não se trata de dizer que o poema ganhou imagem, movimento e som, através das fotografias e vídeos, mas que esses elementos são a própria poesia, visto que, conforme Paz (1982, p. 104), “o poema é um espaço a ser preenchido, a partir de um conjunto de signos ativos que buscam significados.”

Desse modo, por exemplo, uma seleção de imagens de muros e cercas, integradas ou não a uma trilha sonora e/ou ao movimento de um vídeo, sob uma determinada edição e perspectiva, pode alcançar uma dimensão poética conforme sua intencionalidade e seu contexto de produção. Vale ressaltar que o poema não está restrito ao uso da linguagem verbal. Paz (2003) também parte desse viés multissemiótico, complexo e móvel:

Ao imaginar o poema como uma configuração de signos sobre um espaço animado não penso na página do livro: penso nas Ilhas Açores vistas como um arquipélago de chamas numa noite de 1938, nas tendas negras dos nômades nos vales do Afeganistão, nos cogumelos dos paraquedas suspensos sobre uma cidade adormecida, na pequena cratera de formigas vermelhas em algum pátio citadino, na lua que se multiplica e se anula e desaparece e reaparece sobre o seio gotejante da Índia após as monções. Constelações: ideogramas. Penso em uma música nunca ouvida, música para os olhos, uma música nunca vista. Penso em *Un coup de dés* (PAZ, 2003, p. 110).

Paz se refere à construção de uma obra com a utilização de recursos que vão além do texto escrito, como imagens, sons, gestos, entre outros, para produzir significados. Nessa linha de pensamento, pode-se citar o trabalho de Stéphane Mallarmé, considerado um dos precursores da poesia moderna, que buscava a renovação da poesia ao explorar novas possibilidades de significação através da linguagem. Em sua obra, *Um lance de dados jamais abolirá o acaso* (2011), ele constrói um poema, a partir de diversos recursos multissemióticos, como a disposição das palavras no papel, a utilização de neologismos, entre outros. Assim, seu texto representa uma experimentação que dispõe de formas inusitadas e incomuns, que desafiam as expectativas do leitor e exigem uma leitura atenta e sensível.

A dimensão poética, em sua configuração de signos, atravessa a multimodalidade de textos e gêneros, transpondo fronteiras estruturais e se fazendo presente nas práticas sociais e no cotidiano das pessoas, antes mesmo da imposição de conceitos e de nomenclaturas. Assim, o ciberespaço

figura-se como repositório e produtor de diversas manifestações literárias e poéticas contemporâneas, com as quais se convive sem mesmo classificá-las. Como exemplos de alguns espaços de comunicação por onde circulam esses gêneros digitais podem ser citadas redes sociais como o Instagram, o Facebook, o Whatsapp, o Tiktok, entre outras.

Fazendo referência à criação poética atrelada ao campo multissemiótico e tecnológico, existem ainda diversas produções em outras linguagens que evidenciam a importância do próprio artista na concepção da proposta. Um exemplo é o trabalho musical "Agora" (1993), do artista brasileiro Arnaldo Antunes. A composição é considerada uma poesia concreta sonora, uma vez que se utiliza de elementos da linguagem verbal, musical e sonora para construir uma poética complexa. Segundo Tânia Rivera, em seu livro *Poesia Sonora: histórias e desdobramentos de uma vanguarda*, a proposta de Antunes é "uma experiência sinestésica, que faz o ouvinte experimentar o sentido da palavra além do seu significado usual, estabelecendo uma relação direta entre som e sentido" (Rivera, 2017, p. 106).

Outro exemplo é o poema visual "Poema bomba" (1987), do poeta e tradutor brasileiro Augusto de Campos. O trabalho faz parte do movimento da poesia concreta brasileira e é considerado uma das obras mais importantes do autor. Como explica Regina Pires de Brito em *Poesia concreta e visualidade: trajetória e desdobramentos*, o poema utiliza "a diagramação tipográfica e a fragmentação textual como elementos de construção poética" (Brito, 2014, p. 31). A proposta de Campos é utilizar a visualidade para criar possibilidades de leitura e interpretação da poesia.

Um terceiro exemplo é o livro *Lua na água* (1982), do escritor brasileiro Paulo Leminski. A obra é composta por haicais, uma forma poética de origem japonesa, e foi escrita em um período em que o autor estava em busca de uma poesia mais simples e objetiva. Segundo Ana Elisa Ribeiro, em seu livro *O corpo da voz: ensaios sobre poesia contemporânea*, "a forma concisa e precisa do haikai se encaixava bem na busca de Leminski por um poema que tivesse força em poucas palavras" (RIBEIRO, 2016, p. 103). Assim, o poeta utiliza a estrutura do haikai para explorar temas como a natureza, o amor e a vida cotidiana de forma poética e sutil.

Desse modo, é possível perceber que experimentações e propostas poéticas baseadas nas perspectivas da multissemiose e dos multiletramentos atravessam diferentes espaços, tempos e culturas. Por isso, a necessidade de se refletir sobre práticas educativas que contribuam para a construção de uma pedagogia do sensível e de uma educação poético-literária que forme leitores, mas que, principalmente, não se limite aos

espaços escolares tradicionais.

A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO

Cosson (2020, p. 172) destaca que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela”, considerando-o um processo de apropriação da literatura como uma construção literária de sentidos. Pinheiro, em sua obra clássica, *Poesia na sala de aula* (2007), chama a atenção para a necessidade de uma experiência leitora docente para se trabalhar o gênero na escola, além de práticas metodológicas que exploram diferentes recursos de linguagem e espaços, aproximando-se do repertório de leitura dos estudantes. Com isso, pode-se afirmar que a mediação da leitura poética no espaço escolar deve partir da concepção dos multiletramentos para propor uma educação poético-literária capaz de despertar o interesse e de formar leitores reflexivos e atuantes. Como exemplo de gêneros poéticos multimodais, Ramalho (2020) discorre sobre a fotopoesia, explicando o modo como o texto lírico se integra à imagem (e vice-versa), requerendo cuidados técnicos e sensibilidade no fazer poético, orientando, metodologicamente que,

Ao trabalhar, em sala de aula, com a criação de fotopoemas, um/a docente não estará lidando com profissionais da fotografia – nem ele/a mesmo/a será um/a profissional – nem com poetas experientes ou maduros/as. Logo, o nível de exigência em relação a ambas as linguagens deve ser compatível com o grupo com o qual se trabalha, levando em consideração, também, a faixa etária e o repertório de conhecimentos sobre fotografia e poesia dos/as discentes envolvidos/as (RAMALHO, 2020, p. 51 e 52).

Essas manifestações contemporâneas não só podem ser lidas, como também produzidas pelos próprios alunos que se apropriam das múltiplas linguagens durante a experiência poética, ultrapassando a condição de consumidores/leitores. Vale ressaltar que essa mediação proposta é atravessada pela necessidade do letramento digital tanto de educadores quanto de estudantes. Do mesmo modo, em se tratando da abordagem da videopoesia, há que se investir em recursos técnicos de edição e programação, os quais estão mais acessíveis em aplicativos nos

celulares, notebooks e tablets.

Longe de romantizar as ações interventivas trazendo a poesia para o centro da aula aos moldes do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), este texto trata de um desafio que precisa reunir alguns elementos em torno de uma proposta maior que, neste caso, é a de contribuir com a promoção de uma educação literário-poética, sob o viés da pedagogia do sensível, e que abarque os multiletramentos, as diferentes linguagens e semioses, além do uso de tecnologias. Conforme Rojo (2013, p. 20), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”.

Em síntese, este texto partiu de uma perspectiva crítico-reflexiva acerca das competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e embasadas nas concepções e experiências metodológicas do círculo de leitura literária (COSSON, 2015) e no conhecimento construído por Pinheiro (2013) para se discutir uma abordagem reflexiva, crítica e didática sobre mediações de leitura poética e suas potencialidades. Torna-se necessário, por fim, construir um espaço de leitura capaz de provocar o imaginário e o corpo-leitor em torno de experimentações poéticas que potencializem a sensibilidade, o olhar reflexivo, perceptivo, crítico e criativo dos adolescentes, para além do que propõem as orientações curriculares, explorando as possibilidades de durante as aulas, aos poucos, aprofundar as camadas de leitura poética com a finalidade de se observar como operam as construções linguísticas, os efeitos de sentidos e as reverberações que as diferentes linguagens constroem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. *Via Atlântica*, (14), pp. 23-33, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/>. Acesso em: 13 de fev. de 2024.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2014.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNC-EnsinoMedio-22.12.2018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. INEP. *PISA 2000: Relatório Nacional*. Brasília: INEP, 2001. 88p.

BRITO, Regina Pires de. *Poesia concreta e visualidade: trajetória e desdobramentos*. São Paulo: Annablume, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DIAS-PINO, Wilton. *Navalha na carne*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1975.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, José Pedro de Azevedo. *A racionalidade não é apenas uma: Uma Epistemologia do Fazer Docente*. Piracicaba, UNIMEP/PPGE, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Helder. *Corpo Leitor: performance e literatura*. São Paulo:

Annablume, 2015.

PINHEIRO, Carlos Eduardo Brefore. *Entre o ínfimo e o grandioso, entre o passado e o presente: o jogo dialético da poética de Manoel de Barros*. 2011. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAMALHO, Christina. *A fotopoesia e o letramento lírico*. Pontos de Interrogação, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 33-64, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. *O corpo da voz: ensaios sobre poesia contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG 2016.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBERA, Rafael A. *Subjetividades do Corpo e do Espaço Pedagógico*. São Paulo: Intermeios, 2017.

RIVERA, Tânia. *Poesia sonora: histórias e desdobramentos de uma vanguarda*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura* (trad. Cláudia Schilling). 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte

SOUZA, Luciana G G de.; BERTOLUZZI, Valéria I.; ALVES, Marcos A. Os multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens. In *Ensino e Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente*, vol. 17, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2253/1758>. Acesso em: 26 fev. de 2024.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). *Pedagogia da Leitura: Movimento e História. Leitura - perspectivas interdisciplinares*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev. atual. São Paulo: Global, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 2010.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024